

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



**CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA CALIDAD DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA ECONOMÍA.**

AUTOR

Christian Camilo Anzola Morales

ASESOR

Profesor Joao Cuesta Rivas, MSc.

Bogotá, Colombia, 04 de junio del 2020.

**CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA DE LA CALIDAD DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA ECONOMÍA.**

**PEDAGOGICAL CONCEPTION OF THE QUALITY OF THE ECONOMICS
UNIVERSITY EDUCATION PROCESS.**

Christian Camilo Anzola Morales*

2

* Economista de la Universidad Militar Nueva Granada, Magíster en Economía de las Políticas Públicas de la Universidad del Rosario, Colombia; Estudiante Especialización en Docencia Universitaria, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: camilo.anzolam@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El estudio y la comprensión del sistema económico pueden contribuir a una mejor planificación de la política social y su impacto en nuestro país. En relación con su estudio, la ciencia económica permite combinar y dominar dimensiones teóricas con una completa formalización matemática, la cual permite simplificar problemas, algo pretensioso en esencia, pero pertinente para un acercamiento a la realidad. Más allá, su comprensión permite a los que no la estudian, entender el modelo económico actual, sus ventajas, desventajas y sus implicaciones en la política pública en el país, en resumen, entender los desafíos del Estado frente a sus problemas económicos y sociales.

3

En este marco, la distinción entre estudio y comprensión permite identificar un punto común: el aprendizaje de esta área de conocimiento es de gran utilidad para la sociedad, permite una adecuada toma de decisiones basadas en evidencia. El analfabetismo económico puede ser desencadenante de malas decisiones especialmente en situaciones de incertidumbre. Es así, que resalta la importancia de llevar a cabo completos procesos académicos para la enseñanza superior de esta, a decir, su definición de objetivos, contenidos, competencias, medios didácticos y especialmente una concepción pedagógica que coordine con las habilidades de los docentes, junto a una promoción de la enseñanza de esta con altos estándares de calidad y con un enfoque profesional definido.

Para complementar esta dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y en pro de la inclusión y reivindicación de métodos alternativos de enseñanza que se enmarcan en una concepción pedagógica y para que se incentive el estudio de la economía y la formación de competencias entre los que la ejercen, este documento se desarrolla partiendo de un análisis de contexto sobre la dimensión pedagógica de la enseñanza de la economía en Colombia, además determina el perfil y acople del estudiante al método actual de enseñanza en los que se resaltan fallas en la generación de calidad en el proceso formativo, seguido por un contraste curricular del proceso de enseñanza de la misma en la que se destaca la necesidad de la inclusión de métodos alternativos de aprendizaje y finalmente un conjunto de conclusiones.

4

DESARROLLO

Calidad del modelo actual y concepción pedagógica de los métodos alternativos de enseñanza de la economía

Este documento desarrolla principalmente la concepción pedagógica de la enseñanza de la economía como núcleo académico formativo en instituciones de educación superior y la importancia de métodos alternativos en la enseñanza de esta como un factor de calidad. Es claro que esta disciplina y su visión comparada frente a los métodos históricamente aplicados es susceptible de replantear el modelo de enseñanza-aprendizaje desde una dimensión actitudinal y de competencias, teniendo en cuenta que en la actualidad, el modelo implementado cuenta con altos niveles de insatisfacción entre estudiantes. Este

replanteamiento debe tener en cuenta el variado componente curricular de la disciplina y las expectativas de los estudiantes sobre la utilidad profesional.

Estos niveles de insatisfacción, relacionados a la falta de innovación y el involucramiento activo del estudiante hacia las temáticas desarrolladas en clase y en las que se puede observar una tendencia al desinterés de los contenidos que son catalogados irrelevantes, no son esporádicos, y se describen por ejemplo en Rozenwurcel et. al. (2009), quien resalta que:

En junio de 2001, en la Universidad de Cambridge 27 candidatos a doctores lanzaron un petitorio llamado *“Opening Up Economics”* en el cual, se aboga por un enfoque más amplio en la enseñanza de la economía, un enfoque que resalte la investigación en economía. A su vez, en agosto del mismo año hubo una reunión de estudiantes de economía de 17 países en Kansas (Estados Unidos) en la que se redactó una carta abierta a todos los departamentos de economía pidiendo una reforma de la enseñanza y la investigación a través de la adopción de un enfoque más amplio. Por último, en marzo de 2003, 600 estudiantes del departamento de economía de Harvard firmaron un petitorio para solicitar cambios tendientes a posibilitar un pensamiento crítico de la economía (p.7).

5

Estas consideraciones, dan pie a una complementariedad de los métodos tradicionales y los métodos ortodoxos de enseñanza, teniendo en cuenta el perfil del estudiante de economía, que se nutre de disciplinas cualitativas y cuantitativas, debe forjarse de una forma interdisciplinar y con un fundamento riguroso en los métodos de validación de hipótesis

que se extraen de estas disciplinas. Es así, que el factor interdisciplinar de la economía permite una metodología flexible para su enseñanza, para lo cual se recalca en este documento la importancia y el valor del ser pedagógico de métodos alternativos como enfoque didáctico y de calidad en la enseñanza en la economía.

Es importante resaltar que dichos métodos alternativos, que se destacan por involucrar un mayor pensamiento crítico, deben motivar una enseñanza pluralista en aula de clase, al igual que la creatividad en soluciones basadas en problemas y una evaluación con un enfoque cualitativo, entre otros, lo que permite comprender los principios teóricos, conceptuales y especializados de la economía los cuales son variables entre sí. Un valor agregado de estos métodos alternativos, parten de su carácter adaptativo, factor primordial en una coyuntura docente que hoy en día se enmarca en un vertiginoso cambio generacional que viene acompañado con nuevas herramientas de trabajo.

Para comprender mejor la situación y perspectiva de la enseñanza de la economía en Colombia, se debe partir de una visualización del perfil del estudiante que tiene como objeto su aprendizaje, esto relacionado con la variedad de núcleo académicos por los que debe transitar a través del proceso formativo profesional. Esta variedad se compone de núcleos históricos, cuantitativos, investigativos, socio-humanísticos y de conocimiento aplicado, entre otros. Entender esta caracterización del estudiante contribuye a renovar los enfoques académicos en un esfuerzo importante para motivar su mejoramiento constante (Colander & Ñopo, 2007).

Perfil del estudiante de economía y su acople a los modelos de enseñanza actuales

Entender y valorar el funcionamiento del sistema económico es un punto de partida para controlar socialmente la adecuada ejecución de recursos públicos, entre otros beneficios. Sin embargo, existen algunos limitantes que no permiten la adecuada transferencia de conocimiento sobre esta disciplina y la población concibe solo una comprensión popular de temas económicos o se ve encuentra dependiente y envuelta en un círculo paternalista de conocimiento. No obstante, para entender el buen diseño e implementación de las políticas económicas se requiere de buenos economistas, sólidamente formados, no sólo en el manejo de herramientas analíticas, sino también en la comprensión de las realidades económicas, sociales e institucionales de sus países (Lora & Ñopo, 2009).

7

Es necesario resaltar que el perfil del estudiante se enmarca en una estructura, en unos métodos de trabajo y en una cultura de estudio que solo ofrece la universidad. El estudiante de economía se enfrenta a diferentes núcleos de conocimiento, al momento de ingresar es libre de seleccionar un enfoque básico y al final del proceso tiene la oportunidad de sacar provecho y explorar materias especializadas que vayan de acuerdo con su interés y capacidades (Sanz, 1996). Este perfil que se forja en su forma y esencia, se caracteriza por una idealización de objetivos y metas, que dentro de métodos ortodoxos de enseñanza promueven que el estudiante ignore el presente y su cotidianidad en los procesos de aprendizaje. El futuro, pasar los cursos, sacar buenas notas y graduarse, se convierten en una preocupación y un limitante para que el estudiante pueda tener una percepción diferente de la vivencia del ambiente de aula e igualmente limita el entendimiento del significado constructivo de los métodos de evaluación implementados por el docente.

Las universidades, como responsables de realizar una preparación disciplinar de calidad para capacitar a la clase dirigente sobre temas económicos, deben estructurarse de manera eficiente en temas curriculares, administrativos y profesoraes, especialmente desde la etapa de pregrado. Dicho esto, es necesario resaltar que en la coyuntura colombiana, en la cual existen situaciones apremiantes y recursos limitados, el perfil del estudiante de economía debe enmarcarse en una práctica de enseñanza-aprendizaje alternativa con un enfoque pragmático y utilitarista, en la cual exista una relación directa entre la dimensión teóricas-económica y la aplicación de dichos conceptos en la solución de problemas reales (Currie, 1993).

8

En este marco, se puede destacar que existe una similitud entorno al perfil del estudiante que egresa de los programas de economía a nivel nacional. Sin embargo, la formalización del método ortodoxo de enseñanza, el cual se describe a continuación, ha cohibido la aplicación de nuevos contenidos académicos y métodos didácticos. En general el enfoque pedagógico, aplicado al perfil actual del estudiante en este campo disciplinar, debe estimular nuevos y diversos métodos de enseñanza en pro de la calidad, dado que es innegable que deben coexistir diferentes modelos de formación para los economistas, teniendo en cuenta que por su naturaleza los economistas se pueden desempeñar desde variados campos laborales heterogéneos entre sí, tales como el sector público, privado, investigación, diseño de política pública y docencia, entre otros (Kalmanovitz, 1999).

Método actual de enseñanza de la economía y su impacto en la calidad

El “método ortodoxo” se puede definir como el consenso actual que se generaliza en relación con los paradigmas teóricos y métodos pedagógicos aplicados a la enseñanza de la economía. En estos predominan contenidos comunes, relevancia de teorías específicas, juicios de valor y métodos evaluativos definidos y especialmente modelos de formación con formatos ajustados a un perfil de estudiante homogéneo. En Colombia, se destaca un marco curricular homogéneo, con métodos de enseñanza tradicionales en los cuales el estudiante es receptor del conocimiento que le transfiere el docente, con una persistencia de la clase magistral a base de tiza y tablero (Espinoza et. al., 2009)

En relación con los métodos de evaluación, persiste la forma tradicional de examen escrito, individual y memorístico con una leve proporción de trabajos prácticos de investigación. En otras dimensiones, se detalla que la carrera de economía en Colombia tiene entre 41 y 61 asignaturas y entre 144 y 190 créditos. En sus componentes académicos, este total se divide de la siguiente manera: 74 créditos el componente básico, 44 el profesional y 22 el socio-humanístico. Asimismo, en relación con la duración, esta se categoriza de la siguiente manera: 10 semestres el 57,1 % de los casos, 9 semestres el 34,7% y 8 semestres el 8,2%. (Castro & Raffo, 2015; Sarmiento & Silva 2008).

Se destaca, partiendo de la información tomada de (Hodara, 2010), un consenso en el núcleo académico tanto en universidades públicas como en privadas, en asignaturas de carácter introductorio, microeconomía, estadística, econometría y cuantitativas. Por otro lado, se consideran otras asignaturas que comprenden núcleos académicos como la

macroeconomía, historia económica, pensamiento económico, electivas de profundización, contabilidad y finanzas, socio-humanísticas, administrativas, derecho, investigación y en las prácticas y/o trabajos de grado de carácter obligatorio. Se detalla, la composición por temas curriculares de la carrera de economía de la siguiente manera en universidades públicas y privadas respectivamente: microeconomía (32%-30%), macroeconomía (21%-24%), métodos cuantitativos (23%-21%) e historia económica (25%-25%).

Esta “ortodoxia” en la manera en que se imparte la enseñanza de la economía detalla puntos clave en los cuales se dejan por fuera materias trascendentales no especializadas en economía, lo que impide según Lora & Ñopo (2009):

10

Dar una visión comparativa de la importancia que asignan los distintos programas a destrezas básicas en escritura, expresión oral o estimulación de pensamiento crítico a áreas tradicionalmente consideradas afines a la economía, como el derecho y la administración, o a disciplinas como la ciencia política y la psicología, a las que recientemente se ha aproximado la economía (p. 71)

En relación con la calidad, se puede afirmar que este modelo ortodoxo y homogéneo de enseñanza que se lleva a cabo actualmente tanto en universidades públicas como privadas, deja por fuera conceptos modernos de teorías de aprendizaje-enseñanza que toman en cuenta el ambiente de aula como un espacio de interacción social, aprendizaje autónomo y profundo, lo que impacta negativamente el aprendizaje y retención de conocimiento a largo plazo. Como se observó anteriormente, la exclusión y poca profundización de asignaturas

relacionadas con: i. técnicas alternativas de aprendizaje basado en problemas, ii. diálogo o debate de estudios de caso y iii. investigación rigurosa, no son debidamente fomentadas.

De igual manera, este modelo actual no solo se limita a actividades de docencia directa de aula, investigación, extensión social (internacionalización) o procesos administrativos de acreditación. Todo este conjunto de actividades complementan un marco de calidad desarrollado por el docente, el cual puede tener un impacto favorable para el estudiante. Generar un ambiente cómodo, reflexivo y de desarrollo autónomo en el cual el estudiante se pueda desenvolver, contribuye a complementar procesos formativos y su concepción pedagógica.

Los docentes, con su trabajo desde estas áreas diferentes a la docencia directa de aula, pueden fomentar el aprendizaje y la enseñanza propendiendo por estándares de calidad (en un marco administrativo), o siendo facilitadores del conocimiento por medio de la investigación y promoviendo intercambio de conocimiento, la modernidad y actualidad del mismo por medio de trabajo de internacionalización. Estas son concepciones comunes tanto en los métodos alternativos como en los métodos ortodoxos de enseñanza y que sin diferencia alguna se desarrollan en un marco administrativo de nivel estatal y de autonomía universitaria (Gregorutti & Bon-Pereira, 2011).

11

Métodos alternativos y su relevancia en la calidad de los procesos de enseñanza

Es complejo minimizar los beneficios del método ortodoxo de enseñanza universitaria de la economía. Su tradición, ejecución metodológica y especialmente, su implementación desde el desarrollo de las primeras facultades de economía en el país, han denotado unos

resultados que permean el perfil del economista y su arraigo en él. Por otro lado, también es necesario resaltar el valor y la relevancia que tiene la diversidad de los métodos de enseñanza y aprendizaje no solo en la disciplina de la economía sino en cualquier ciencia.

Es complejo que en una ciencia exista un único paradigma teórico que tenga consenso generalizado, en relación con las teorías y alternativas que rodean un suceso, es decir, por más compleja que sea la situación siempre será necesario un juicio de valor y un pensamiento crítico que soporte una idea por medio de un debate, especialmente ideas contrarias. En educación, estas alternativas y la exposición de nuevos métodos siempre serán debatibles y cobijados por su valor empírico en pro del fortalecimiento de procesos formativos, he aquí la importancia de considerar nuevas alternativas de formación que se adapten a la mejor manera de aprender por parte de los estudiantes.

12

Estas nuevas alternativas no solo se limitan al uso de recursos tecnológicos, también se deben involucrar métodos experimentales, de ayuda al aprendizaje y evaluación (Tünnermann, 2003). Dada su ausencia o difícil categorización dentro de un marco curricular, no se ha podido hacer una vinculación entre “lo que se enseña” y “como aprenderlo”. Sin embargo, ya descrita la heterogeneidad teórica-práctica de la disciplina de la economía, es necesario recalcar un conjunto de prácticas que conllevan a un mejor aprendizaje de la misma, todo enmarcado en un punto de referencia que es una participación activa del estudiante.

Lo que se denomina como método alternativo habla en sí de un conjunto de actitudes, métodos ya existentes y prácticas que no son aplicados hoy en día en los procesos de formación para los estudiantes de economía, y que dada la naturaleza de la disciplina pueden contribuir para combatir la falta de innovación, la incapacidad de involucramiento al estudiante, la falta de contextualización de la teoría y finalmente la actualidad de los contenidos. En un primer momento se relaciona como parte esencial de este la “ayuda al aprendizaje” para lo cual es necesario en materias de tipo teórico y matemático, un complemento con sesiones de grupos reducidos dada la alta concentración académica que hay en estas materias al comienzo de los programas, un enfoque de trabajo complementado en grupos reducidos conlleva a empalmar el conocimiento que se trae desde bachillerato. El principal enfoque debe radicar en el fortalecimiento de habilidades básicas de lectura, escritura, procesamiento de información y comunicación de la misma.

13

Asimismo, partiendo de un involucramiento entre docente, contenidos (referente a la contextualización de estos) y los estudiantes, es necesario incentivar entornos colaborativos y de pensamiento crítico, siendo esto la base para un adecuado desarrollo de competencias de análisis de situaciones, creación de modelos sistémicos de economía y finalmente un mayor desempeño académico en pruebas de economía (Johnston et. al., 2000). Adicionalmente, es esencial motivar el aprendizaje autónomo para que en muchos casos la libertad que se le otorga al estudiante no se convierta en un problema, es vital entender que ya no existe un monopolio de la información y que el acceso a esta de manera frecuente y sencilla puede contribuir a un coordinado proceso formativo.

De igual manera, la constante aplicación del conocimiento con situaciones reales contribuye no solo a una adecuada contextualización de lo que se aprende, sino que es un paso para moldear la forma en que se resolverán situaciones futuras, lo que permite desarrollar habilidades en el procesamiento de información y un vínculo entre desarrollo autónomo y exigencia académica. Sin embargo, el principal beneficio de esta práctica es permitirle al estudiante dominar conocimientos teóricos sin el nivel de abstracción que complejiza el entendimiento práctico del pensamiento económico.

14

Este aprendizaje basado en problemas, especialmente en enseñanza de economía, trae consigo un cuestionamiento del orden establecido y una visión sistemática del modelo económico que en algún momento van a transformar, al mismo tiempo que como define Freire (1998), permite que el estudiante indague alternativas y sea arquitecto de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo, le permite una retención de conocimiento a largo plazo. Esto se expresa en Maxwell et. al., (2005), que sugiere con evidencia empírica que bajo esta modalidad de enseñanza se observaron mejores desempeños en pruebas académicas realizadas a estudiantes de economía.

Para la enseñanza de la economía se debe gestar un ambiente de aula que como afirma García (2012) promueva un aprendizaje incluyente, con diálogo, estudios de caso, explicación de mapas conceptuales y mentefactos, compatible con una formación por competencias que anime y no frustre a quien estudia la carrera. La motivación por estudiar la carrera de economía se desarrolla durante el programa y parte de fomentar el pensamiento crítico, al mismo tiempo de dominar la teoría con formalización matemática

para entender las fortalezas y debilidades del sistema económico (Ongeri, 2009; Thoma, 1993).

El valor de los métodos alternativos radica igualmente en el plus que generan sus métodos de evaluación en el proceso de enseñanza de la economía. Estos se pueden abrir campo en un entorno en el cual los exámenes escritos individuales y memorísticos son predominantes. El propósito de la evaluación es incorporar un conjunto de herramientas para generar un diagnóstico de un proceso formativo antes, durante o después del desarrollo del mismo. Es variado en sus métodos teóricos o su aplicación empírica, lo que crea un marco de discusión sobre la conveniencia de cada uno, sin embargo, en relación con los proceso de enseñanza de la economía, es preciso acotar que principalmente resaltan los métodos ortodoxos de evaluación presencial con examen escrito.

15

Dicho esto, la complejidad de incorporación de métodos alternativos puede ser compleja, pero en un modelo de enseñanza alternativa, pueden ser un complemento fortalecedor del proceso formativo. Aun reconociendo que dentro de los métodos ortodoxos y alternativos hay un fin principal, que es el mayor rendimiento y reconocimiento de competencias y habilidades en los estudiantes, cada método va en línea con un conjunto de herramientas diferentes. En el caso de los métodos alternativos, se parte de un interés por parte del estudiante de entender los contenidos desde una visión de causa-efecto de los contenidos seleccionados, con un libre desarrollo de ideas, argumentos y contraargumentos.

Se reconoce al estudiante como un elemento grupal y colaborativo del análisis, con la distinción de dar mayor participación a los métodos cualitativos. El objetivo principal es desarrollar un ambiente evaluativo en el aula en cual se evalúen criterios y conceptos esenciales por medio de prácticas basadas en problemas reales, sin imponer métodos y herramientas que promuevan la competencia y la educación bancaria. La división promovida por métodos de evaluación genera egoísmo entre los estudiantes y limita la creatividad, inclusión y participación del grupo de estudiantes que no tenga los mejores resultados al comienzo del proceso formativo, motivando frustraciones en el mediano plazo (Freire, 2007)

16

Implementar métodos de evaluación cualitativa, colaborativa y basada en problemas, contribuye a procesos formativos pluralistas, que fortalecen el aprendizaje y la recepción de conocimiento en el largo plazo, así como reconocer diferencias entre lo objetivo lo subjetivo y especialmente permite una motivación del estudiante por aprender lo que le interesa y recepcionar con más facilidad el conocimiento por medio de métodos que conciba más sencillos y efectivos.

CONCLUSIONES

Los procesos formativos de enseñanza universitaria de la economía han adoptado métodos consistentes y llevados a la práctica desde el origen de las Facultades de Economía en Colombia. Estos por coyuntura política, social y económica se han arraigado en la concepción pedagógica y han atendido a una tendencia de métodos de enseñanza en el continente. Sin embargo, por la naturaleza de la disciplina económica, sus características curriculares y diversidad en la práctica laboral, el estudiante de economía ha planteado tenido la necesidad de agotar nuevos mecanismos de aprendizaje que se encuentran fuera de ese molde formativo.

17

Lo anterior se ha reflejado con evidencia empírica que recalca el desinterés y la insatisfacción que está generando el proceso formativo actual en esta disciplina, no solo desde el método, sino desde el enfoque curricular y la práctica docente dentro del aula. La consideración de métodos alternativos de enseñanza busca la adaptación a todas las posibilidades de aprendizaje por parte de los estudiantes, al igual que cumple con actividades concretas que destacan el rol del economista en el mundo laboral. La interdisciplinariedad de la economía busca métodos flexibles, y dentro de un marco alternativo, se alienta a un interés del estudiante por desarrollar competencias en diferentes áreas, dejando por fuera la segmentación que trae por se la ciencia económica.

De igual manera, con la aplicación de estos métodos se busca eliminar desde el proceso de enseñanza, el sentido abstracto de la economía, dado que esta por su interés social debe ser

comprendida en gran rasgo por la sociedad, teniendo en cuenta que son conceptos que se aplican en un sentido diario y práctico. Los métodos ortodoxos de enseñanza que fueran otrora impuestos por coyunturas políticas y paternalistas, han sido flexibilizados, dado que el interés primordial en el proceso de enseñanza universitaria de la economía, debe ser en últimas un proceso equitativo que se enmarque en el rigor del método científico cualitativo y cuantitativo.

BIBLIOGRAFÍA

Castro, J. & Raffo, J. (2015). Algunas consideraciones sobre la estructura curricular de los programas de economía en Colombia. *Revista sociedad y economía*, (30). Retrieved from: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n30/n30a07.pdf>

Colander, D., & Ñopo, H. (2007). The making of a Latin American global economist. Middlebury college economics discussion paper, 7(5). Retrieved from: <https://www.grade.org.pe/publicaciones/the-making-of-a-latin-american-global-economist/>

Currie, L. (1993). La enseñanza de la economía en Colombia. Cuadernos de economía, (13). Retrieved from: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/26794>

Espinoza, L, Machicado, C. & Makhlou, K. (2009). La enseñanza de economía en Bolivia y Chile, *Documento de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo*, (673). Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/6441637.pdf>

Freire, P. (2007). Pedagogía del oprimido, Editor Siglo XXI, Ciudad de México. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. Ciudad de México.

Retrieved from: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

García, D. (2012). En economía, el aprendizaje y la enseñanza activa e incluyente fomenta el bienestar. *Lectura de economía*, (76).

Retrieved from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-25962012000100001

Gregorutti, G. & Bon-Pereira, M. (2011). Acreditación de la universidad privada ¿es un sinónimo de calidad?. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(1).

Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4413676>

Hodara, I. (2010). La enseñanza de la economía en América Latina. Universidad de Uruguay. Retrieved from: <https://www.ort.edu.uy/facs/pdf/hodaraort1010.pdf>

Johnston, C., Richard J., Jenny, L., & Ian, M. (2000). An evaluation of collaborative problem solving for learning economics. *Journal of economic education*, 31(1). Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/1183337>

Kalmanovitz, S. (1999). El debate debe continuar. Bejarano y la enseñanza de la economía. *Cuadernos de economía*, 18 (31).

Retrieved from: <http://www.bdigital.unal.edu.co/16236/1/11116-66514-1-PB.pdf>

Lora, E. & Ñopo, H. (2009). La formación de economistas en América Latina. *Revista de análisis económico*, 24(2).

Retrieved from: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-Formaci%C3%B3n-de-los-Economistas-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

Maxwell, L., Mergendoller, J., & Bellisimo, Y. (2004). Developing a problem-based learning simulation: an economics unit on Trade. *Simulation gaming*, 35(4). Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.900.7627&rep=rep1&type=pdf>

Ongeri, D. (2009). Poor student evaluation of teaching in economics: a critical survey of the literatura. *Australasian journal of economics education*, 6 (2). Retrieved from: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000047&pid=S0120-2596201200010000100014&lng=es

Sarmiento, J, & Silva, C. (2008). La formación del economista en Colombia. *Revista facultad de ciencias económicas Universidad Militar Nueva Granada*, 2 (1). Retrieved from: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/650>

Rosenwurcel, G., Bezchinsky, G. & Rodriguez-Chatruc, M., (2009). La enseñanza de economía en Argentina. *Documento de trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo*, (671). Retrieved from: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-ense%C3%B1anza-de-econom%C3%ADa-en-Argentina.pdf>

Sanz, A. (1996). Los límites del "saber" económico y el problema de la enseñanza en las ciencias económicas. *Revista innovar*, (8).

Retrieved from: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/19262>

Thoma, G. (1993). The perry framework and tactics for teaching critical thinking in economics. *The journal of economic education*. Vol. 24. Retrieved from: http://applied-science-cisdev.sites.olt.ubc.ca/files/2017/03/Perry_theory_thoma.pdf

Tünnermann, C. (2003). *La universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. Unión de Universidad de América Latina; (original publicado en 2003) Retrieved from: http://www.uchile.cl/documentos/la-universidad-latinoamericana-ante-los-retos-del-siglo-xxi_113390_2_2208.pdf